



**Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Artes - IdA
Departamento de Música - MUS**

**A FORMAÇÃO DO TROMPETISTA POPULAR DANIEL D'ALCANTARA:
Um estudo de entrevista narrativa**

**Brasília - DF
2014**

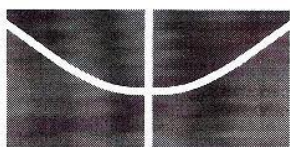
RAÍZA SILVA DE ANDRADE

**A FORMAÇÃO DO TROMPETISTA POPULAR DANIEL D'ALCANTARA:
Um estudo de entrevista narrativa**

Trabalho de conclusão de curso submetido como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu
Coorientador: Prof. Dr. Maico Viegas Lopes

**Brasília-DF
2014**



UnB

Decanato de Ensino de Graduação
Instituto de Artes
Departamento de Música
Curso de Licenciatura em Música

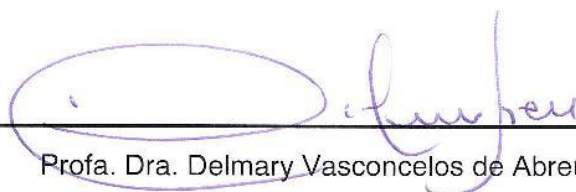
RAÍZA SILVA DE ANDRADE

A FORMAÇÃO DO TROMPETISTA POPULAR DANIEL D'ALCANTARA:

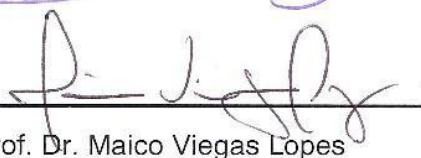
Um estudo de entrevista narrativa

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, apresentado à Universidade de Brasília – UnB, no Instituto de Artes, Departamento de Música como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Música, com nota final igual a SS sob a orientação da Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu e coorientação do Prof. Dr. Maico Viegas Lopes, segundo ato de nomeação da banca número 21/2014.

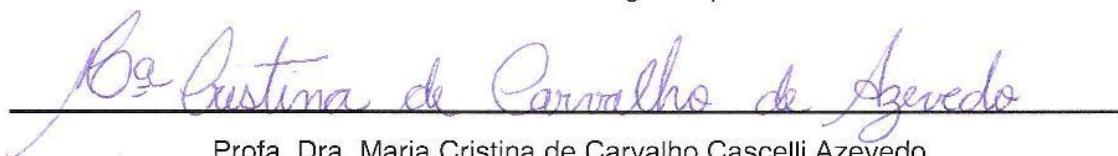
Brasília/DF, 01 de julho de 2014.



Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu



Prof. Dr. Maico Viegas Lopes



Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli Azevedo

Dedicatória: À minha mãe, Bia, que sempre conquistou e vibrou minhas vitórias junto comigo em todos os estágios da vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus por ter me permitido fazer parte de uma família tão musical e me guiado nesta trajetória.

À minha família pelo apoio constante, em especial à minha mãe, meu eterno porto seguro.

Ao ídolo e grande referência no mundo do trompete, Daniel D'Alcantara que topou participar desta pesquisa. Muito obrigada pela contribuição e paciência.

À professora Delmary Abreu pela orientação, paciência e dedicação neste processo de finalização de curso.

Ao professor Maico Lopes que significou um divisor de águas na minha vida como instrumentista, pelo apoio e coorientação deste.

Ao professor Jadiel Lima pelo incentivo por uma busca interminável pelo crescimento.

Aos demais professores do departamento de música da Universidade de Brasília por sua contribuição no decorrer desta graduação.

E aos meus colegas de curso, grandes amigos, que sem eles esta jornada seria ainda mais difícil.

Meus mais sinceros agradecimentos!

Resumo: Esse trabalho tem como tema a formação do trompetista popular. O objetivo da pesquisa consiste em investigar o percurso formativo de Daniel D'Alcantara, músico e professor de trompete da Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP, Escola Municipal de Música – EMM e Faculdade Souza Lima. Como objetivos específicos destacam-se a busca por conhecer aspectos de seu processo profissional, como músico e educador, e como se vê a partir de suas experiências formativas. A revisão de literatura foi fundamentada em conceitos que tratam do ensino de trompete (BAPTISTA, 2010); ensino da música popular (SANTIAGO, 2006); e experiência formativa na perspectiva de Josso (2004). A metodologia utilizada foi a abordagem (auto)biográfica, tendo como técnica de pesquisa a entrevista narrativa, que possibilitou ao entrevistado a construção de narrativas de si. Os resultados apontam que os conhecimentos adquiridos no decorrer de um processo formativo resultam, neste caso, de redes de formação, tais como: família, escola, amigos, universidades, entre outros. Nesse aspecto os indivíduos formam-se por intermédio das relações das pessoas com a música sob aspectos que envolvem um jeito próprio de se apropriar e/ou transmitir conhecimentos musicais quer seja ensinando, aprendendo ou tocando.

Palavras-chave: Experiência formativa em música; trompete popular; entrevista narrativa; autobiografia.

Abstract: The subject of this paper is the formation of a popular trumpeter. The objective of the research is to investigate the formative path of Daniel D'Alcantara, trumpet player and teacher at the Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP, Escola Municipal de Música – EMM e Faculdade Souza Lima. Specific objectives include the search for knowing aspects of his business process, as a musician and educator, and as seen from their formative experiences. The literature review was based on concepts that deal with trumpet teaching (BAPTISTA, 2010); popular music teaching (SANTIAGO, 2006); and formative experience from the perspective of Josso (2004). The methodology used was the approach (auto) biographical, and as a research technique the narrative interview, which enabled the construction of narratives interviewed him. The results show that the knowledge acquired in the course of a training process result in this case, training networks, such as family, school, friends, universities, among others. This way individuals are formed through the relationships of people with music in ways that involve their own way of appropriating and / or transmitting musical knowledge whether teaching, learning or playing.

Keywords: formative experience in music; popular trumpet; narrative interview; autobiography.

LISTA DE ABREVIATURAS

ECA – Escola de Comunicação e Artes

EMB – Escola de Música de Brasília

EMESP – Escola de Música do Estado de São Paulo

EMM – Escola Municipal de Música

EN – Entrevista Narrativa

ECV – Entrevista por chamada de vídeo

OSESP – Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo

ULM – Universidade Livre de Música

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

TABELAS

TABELA 1 Fases principais da entrevista narrativa 35

TABELA 2 Datas dos contatos da entrevista por e-mail 38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Delimitação do Tema	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1 Ensino do Trompete	14
2.2 Aprendizado do Músico Popular	16
2.2.1 Tradição Oral	20
2.2.2 Improvisação	22
3 REFERENCIAL TEÓRICO	25
3.1 Percurso Formativo	25
3.1.1 Experiência	27
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	32
4.1 Abordagem qualitativa	32
4.2 Técnica de pesquisa: Entrevista Narrativa	33
4.3 Procedimento de Entrevista.....	38
5 A TRAJETÓRIA DE DANIEL D'ALCANTARA.....	40
5.1 Experiências Formativas.....	40
5.2 Aprendendo na prática: percurso profissional.....	45
5.3 Atuação docente	50
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
APÊNDICES	58
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	59
APÊNDICE B – CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS.....	60
ANEXOS	61
ANEXO A – GRAVAÇÕES	62
ANEXO B – CAPAS DOS MÉTODOS CITADOS NA ENTREVISTA	63

1 INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação do Tema

Esta pesquisa tem como tema a prática do ensino e aprendizagem do trompete popular. O foco consiste no percurso formativo do trompetista Daniel D'Alcantara numa abordagem (auto)biográfica desenvolvida através da análise e interpretação de relatos captados em entrevistas feitas entre os meses de março e junho de 2014.

O interesse pela pesquisa surgiu devido à ausência de cursos voltados para a área de trompete popular na cidade de Brasília/DF. Como estudante de trompete e grande admiradora da música popular, sempre me extasiou a ideia de tocar um instrumento que passeia, perfeitamente, entre os universos erudito e popular. Porém, a minha formação foi a que podemos denominar “conservatorial”, que nas palavras de Penna (2010) significa:

[...] padrão cultural tradicional de ensino de música, bastante difundido e ainda dominante [...] Calçada em grande parte no Conservatório de Paris fundado em 1795. A tradição desse tipo de ensino se mantém como referência, sendo bastante resistente a transformações (VIEIRA, *apud* PENNA 2010, p. 56).

Esse modelo educacional, segundo Vieira (2000), “aproxima-se do modelo tecnicista¹ [...]”. Seu compromisso é com o passado, o que irá determinar a predominância de uma forma de arte reprodutora” (FONTERRADA *apud* VIEIRA 2000, p. 1).

A pedagoga Maria da Graça Nicoletti Mizukami explica sobre a fundamentação dessa abordagem tradicional:

Essa modalidade não se fundamenta em uma teoria ou filosofia específica extraída das áreas envolvidas com os processos cognitivos, aplicáveis à educação, ela é uma pedagogia decorrente de uma prática educacional estabelecida ao longo dos anos e que se perpetua até a atualidade (MIZUKAMI, *apud* ALBINO, 2009, p.32).

¹ Educação tecnicista refere-se a uma "concepção pedagógica [...] centrada na divisão social e técnica do trabalho" (PINTO, 2006, p. 111). O seu foco é na produção de mão de obra qualificada para atender às demandas do sistema capitalista.

Segundo Mizukami (1986), neste enfoque educacional coabitam aspectos positivos e negativos. Os quais a autora elenca da seguinte forma:

Dentre os aspectos positivos estão: a transmissão de um corpo de conhecimento que se acumula no decorrer dos anos, de forma sistemática, resultando em ganho de tempo e qualidade; o contato com as grandes realizações da humanidade (obras primas da literatura, artes, raciocínios, métodos e aquisições da ciência); a boa formação técnica de profissionais nas mais diversas áreas. A parte negativa reside na perda da criatividade por parte do aluno, provocada por inúmeros fatores: um ambiente de ensino austero; excessiva autoridade conferida ao professor; excesso de memorização que acarreta um ensino mecânico, sem grandes inovações; fragmentação dos conteúdos; e, manutenção da passividade do aluno perante o mundo e o conhecimento (MIZUKAMI, *apud* ALBINO, 2009, p. 32-3).

Em contrapartida, a formação do músico popular, altamente ligada ao processo criativo, requer o desenvolvimento de várias habilidades tais como: aspectos técnicos e de interpretação, improvisação, conhecimento de cifras, tablaturas e/ou partitura, o domínio de sequências harmônicas e escalas, capacidade de acompanhar e/ou fazer solos em diferentes contextos e dominar um vasto repertório musical (RECÔVA, 2007, p. 31).

Perante isso, passei a me questionar se a formação tradicional me traria subsídios necessários para a atuação no campo popular e, se não, onde poderia buscar, em Brasília, informações que auxiliassem nesse aspecto. Assim, pude perceber que há uma lacuna nesta área, pois as duas grandes instituições de ensino de música da cidade, a Escola de Música de Brasília (EMB) e a Universidade de Brasília (UnB) não oferecem o curso de trompete com essa abordagem. A partir de então comecei a pesquisar onde, no Brasil, existe essa possibilidade de formação. Encontrei em Barreto (2012) alguns esclarecimentos:

[...] apesar da música popular já transitar na academia há certo tempo, a implantação oficial de um curso de música popular dentro de uma instituição de ensino superior no Brasil só aconteceu em 1989, no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Por outro lado, nos últimos anos nota-se um processo crescente de implantação de cursos superiores em música popular por todo o país, os quais, na sua maioria, se encontram em fase de estruturação (BARRETO, 2012 p. 4).

No trajeto em busca por universidades, conservatórios e instituições em geral que focam o ensino popular, e, ao mesmo tempo, refletindo sobre músicos de

renome nessa área, me deparei com o fato de que a formação popular é embutida da história do músico e do meio onde ele esteve inserido no decorrer desta. Portanto, pouco adiantaria partir da instituição para chegar ao foco principal: o músico popular reconhecido socialmente. O ideal seria partir da história de algum trompetista que atingiu uma técnica avançada, grande capacidade interpretativa e de improvisação e que, devido a isso, passou a fazer parte do elenco dos grandes nomes do trompete popular no Brasil.

Um dos trompetistas brasileiros que tem destaque e apresenta todas as características mencionadas é Daniel D'Alcantara, músico com formação consistente, bastante conceituado no País por possuir habilidades incontestáveis em improvisação e interpretação. Como trompetista atuou em shows e gravações com grandes nomes da música brasileira como Milton Nascimento, Roberto Menescal, João Donato, Max de Castro, Leny Andrade, Rosa Passos, Ivan Lins, Joyce, Filó Machado, entre outros. Atualmente é integrante de grandes grupos de *jazz* como a *Soundscape Big Band* e o Septeto S.A (INSTITUTO CULTURAL CRAVO ALBIN).

Além de músico ativo, Daniel segue sua carreira como docente de grandes instituições de ensino de música no estado de São Paulo (Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP, Escola Municipal de Música – EMM e Faculdade Souza Lima) nas disciplinas de trompete e prática de conjunto.

Perante essas constatações como músico e professor, inquieta-me investigar como se deu a formação deste trompetista? Quais foram os seus percursos profissionais como músico e educador? Qual a sua visão de si no papel de professor?

Diante desses questionamentos tomei como objetivo deste trabalho investigar o percurso formativo do músico e professor Daniel D'Alcantara. Como desdobramento desse objetivo geral, tomei como específicos conhecer aspectos de seu processo profissional como trompetista e professor e como ele se vê a partir de suas experiências formativas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Ensino do Trompete

A origem do trompete, os materiais usados em sua fabricação, utilização e processo de ensino-aprendizagem são temas bastante discutidos no meio acadêmico entre teses e dissertações. Serafim (2011) discorre sobre o histórico da escola do instrumento no Brasil:

Inicialmente o ensino de trompete ocorria através de professores estrangeiros e, geralmente, por transmissão oral. Os primeiros alunos foram indígenas ensinados por jesuítas com o intuito de reforçar a catequização destes. Em um segundo momento os negros escravos, advindos de países do continente africano, eram ensinados para tocarem em bandas de sopro de fazendas com o intuito de promover a cultura e o poder de seus donos. Em um terceiro momento começaram a surgir professores, geralmente militares ou trompetistas de orquestras vinculadas à Igreja, que dão aulas particulares ou em bandas de sopro. Atualmente, o ensino de trompete, no Brasil, ocorre basicamente em bandas de escolas ou igrejas, porém, ainda que em minoria, é necessário citar o ensino em escolas de música, aulas particulares e projetos sociais (SERAFIM, 2011, p. 21-22).

Trata-se de um instrumento com uma vasta bibliografia acerca de seus fundamentos técnicos e interpretativos. A escola francesa, sem dúvida, teve grande contribuição com a edição de variados métodos para trompete, de autoria de importantes professores que lecionaram no Conservatório de Paris. Entre eles: J. B. Arban, H. J. Maury, J. J. Mellet, Alexandre Petit, Eugène Foveau, Raymond Sabarich, Ludovic Vaillant e Maurice André (CASCAPERA, 1992, p. 101).

Segundo Baptista (2010), a grande quantidade de métodos sobre aspectos da execução do trompete leva a uma curiosa contradição entre alguns autores, professores e instrumentistas sobre detalhes da formação técnica. Referente a esse assunto o autor explica:

A maioria dos assuntos técnicos é do conhecimento de todos e suas soluções também. Uma conclusão plausível quanto a isso poderia ser a seguinte: se todos esses métodos de pensar, praticar e tocar trompete têm produzido grandes trompetistas, então cada um tem seu valor. A responsabilidade em descobrir seus benefícios será do professor ou do trompetista, através de reflexão e testes (BAPTISTA, 2010, p. 50).

Sobre a dicotomia entre erudito e popular, Baptista (2010) defende que, especificamente para o ensino de trompete, deve existir uma metodologia única para diferentes estilos musicais e que é um equívoco da parte das escolas de música aplicar metodologias distintas aos alunos de “trompete popular” e “trompete erudito”. O autor afirma que a prática diária, bem como o estudo do repertório, dará ao músico o controle necessário sobre seu instrumento, permitindo-lhe liberdade de escolha sobre o estilo pretendido. Explica ainda que formação técnica e conceitual e seu uso artístico são situações distintas. Porém o processo para conquista-los é o mesmo (BAPTISTA, 2010, p. 37).

Ainda sobre o material direcionado ao ensino, Brandão (1978, p. 68) comenta que não existem métodos fáceis ou rápidos para o aprendizado do trompete: “São necessárias várias horas diárias de prática inteligente para resultados positivos e benéficos”. Horas essas que exigem do instrumentista, além do preparo técnico e psicológico, condicionamento físico, e funcionamento dos sentidos, pois o ato de tocar “é uma coordenação simultânea e sincronizada englobando o ambiente acústico, público, estilo da obra, complementada, evidentemente, por uma ótima disposição físico-mental” (BRANDÃO, 1978, p. 70).

Sobre o mesmo assunto, Baptista (2010) explana que:

[...] para a realização de ideias, intenções e concepções musicais, há a necessidade de preparo físico e mental. Portanto, seja qual for o estilo pretendido, acreditamos que professores e alunos deverão colocar esse conceito em prática. Para se expressar livremente através da música, há a necessidade de domínio técnico do instrumento e do corpo (BAPTISTA, 2010, p.50).

Beltrami (2008), ao falar sobre o ambiente e as práticas necessárias para um bom funcionamento do ensino de trompete em grupo destaca alguns elementos preponderantes para o processo de ensino e aprendizagem que podem influenciar diretamente o sucesso de ambos, professores e alunos:

- A consciência dos fundamentos básicos para a execução do seu instrumento por parte de todos os integrantes do grupo.
- O início dos estudos, por parte do professor de uma forma lenta e ordenada, para detectar as dificuldades sobre determinado tópico.
- As atividades iniciais, a princípio sempre ao alcance do grupo, pois é um procedimento que proporciona a confiança no trabalho e amplia as chances de compreensão dos integrantes.

- A prática e incentivo de novas possibilidades de interpretação das obras musicais.
- A prática de diferentes estilos musicais.
- Um clima favorável na condução dos ensaios para fornecer segurança e valorizar cada integrante do grupo evitando assim falsas expectativas ou frustrações.
- Instruções claras e diretas para o desenvolvimento das atividades de ensaio. O trabalho de repetição de trechos difíceis de forma criativa e alegre.
- O reconhecimento das capacidades específicas de cada integrante do grupo, com o propósito de encorajá-lo, tornando-o independente e criativo.
- O estabelecimento de estratégias de estudo, formulando ideias e monitorando o progresso do grupo para ter uma consciência do que se pretende almejar. A busca da proficiência na execução do trompete está no “como tocar” e não “no que tocar”.
- A criação de vínculos de integração recíproca, o professor tocando com os alunos e aceitando sugestões de suas preferências. A busca constantemente de uma renovação do repertório musical, para que o ensaio seja conduzido de uma forma dinâmica e criativa (BELTRAMI, 2008, p. 176).

Estes fatores estão ligados ao trabalho da técnica do instrumento, organização da metodologia, respeito às limitações individuais dos integrantes do grupo, incentivo a uma busca pelo crescimento e de novas possibilidades, didática por parte do professor, entre outros aspectos que devem fazer parte de qualquer ambiente onde o intuito seja ensinar e aprender, reciprocamente.

O ensino do trompete, levando em conta todo o seu percurso histórico, apresenta fortes raízes na educação tradicional por ter sido alvo de observação e estudo de grandes professores e músicos em todo o mundo. Cabe, porém, ao educador contemporâneo, fazer um levantamento de metodologias que julgue eficazes no desenvolvimento técnico do aluno e aliá-las a técnicas pedagógicas que respeitem os limites e dificuldades dos aprendizes buscando um ensino inclusivo que mostre que todos são capazes de aprender e que desconstrua a perspectiva tradicional de que o papel da educação musical é formar o aluno para o virtuosismo.

2.2 Aprendizado do Músico Popular

A música popular, por muitas vezes se manter fora dos conservatórios e universidades, pode também, por decorrência disso, acabar ficando longe do ambiente das pesquisas acadêmicas. Como explica Recôva (2006):

[...] a aprendizagem e a prática do músico popular são, frequentemente, pouco exploradas no ambiente acadêmico, e tendem a ser simplificadas, no senso comum, como algo talvez relacionado a um "dom" divino ou natural (GOMES, 2003). Green (2001) destaca que há conhecimento comum de como os músicos populares em geral aprendem, assim como as atitudes e valores implícitos na relação desses com o aprendizado musical. No entanto, há carência de investigações relativas ao processo de aprendizagem desses profissionais (RECÔVA, 2006, p.12).

A aprendizagem no meio popular possui algumas singularidades que o tornam um ambiente de experiências mais intuitivas e criativas. Entre elas está o hábito de “tirar de ouvido” que, segundo Santiago (2006, p.56), seria a habilidade de “reprodução de uma obra musical por meios exclusivamente auditivos”, já que muitos músicos têm como “principal fonte de aprendizagem o toca discos ou gravador” (RECÔVA, 2006, p. 12). Além de, hoje em dia, ter-se acesso através da internet, à música de qualquer parte do mundo no momento em que desejar. Esta prática “é, além de prazerosa, essencial para a formação do músico instrumentista, uma vez que requer uma escuta musical atenta e persistente e que favorece o desenvolvimento da capacidade de ouvir a si mesmo” (SANTIAGO, 2006, p.56).

Recôva (2006) explica de onde provém nossa concepção atual de música popular e sobre seus processos de aprendizagem:

Conforme Tinhorão (1991), a música popular, da forma como a conhecemos hoje, deriva do aparecimento das cidades, da diversificação social e principalmente do desenvolvimento de novas tecnologias. Composta por autores conhecidos e divulgada por meio de gravações de discos, fitas, DVDs, filmes, vídeos e meios gráficos, como partituras e métodos, a música mescla múltiplos processos de aprendizagem, entre os quais se destacam a transmissão oral de geração em geração, aprendizagem entre pares até recursos modernos de gravações, materiais impressos e redes virtuais (RECÔVA, 2006, p. 12).

A prática de ensino-aprendizagem que acontece além dos limites das instituições voltadas para este fim e que pode não ser vinculada a metodologias e sistematizações é, muitas vezes, intitulada “educação informal”. Há quem se oponha a esta denominação, por encará-la como uma designação bastante pejorativa como explica Sandroni (2000):

Hoje já é quase um lugar comum admitir que é possível aprender música fora das escolas de música. Mas é preciso reconhecer que ainda temos uma tendência renitente a pensar que o modo como se aprende fora delas, em alguma medida, é menos importante, ou mesmo irrelevante. O fato é

que é muitíssimo comum empregar, para se referir a modos extra-escolares de aprendizagem, expressões como “informal” e “assistemático”. A palavra “informal” tem uma conotação muito simpática, que é a de “relaxado”, “descontraído”. Mas é preciso não esquecer que literalmente ela significa “destituído de forma”, “desorganizado”. Parece-me que o emprego destas expressões denuncia, antes de mais nada, nosso desconhecimento dos modos pelos quais funcionam os variados aprendizados extra-escolares. Elas refletem antes nossa ignorância sobre as “formas” e “sistemas” destes aprendizados do que a ausência, ali, de tais atributos. Não existe educação espontânea; ela não apenas transmite cultura, a educação é ela mesma um artefato cultural, e como tal, por definição, algo de elaborado, organizado. Que sua organização seja difícil de ver não nos autoriza a considerá-la inexistente (SANDRONI, 2000, p. 2).

De acordo com Green (2001), “o aprendizado musical informal refere-se a uma variedade de abordagens que levam à aquisição de conhecimento e de habilidades musicais fora de um contexto educacional formal” (GREEN, *apud* SANTIAGO, 2006, p.56).

Ainda sobre o aprendizado informal, Green explica que se trata de uma modalidade que “envolve uma série de práticas, ocorrendo através da enculturação, da interação com colegas, familiares ou outros músicos que não atuam como professores ou do auto-didatismo” (GREEN, *apud* SANTIAGO, 2006, p.56).

O conceito de enculturação musical defendido por Green “se refere à aquisição de habilidades e conhecimento musicais através da imersão nas práticas musicais diárias do contexto social ao qual o indivíduo pertence” (GREEN, *apud* SANTIAGO, 2006, p.56). Este processo ocorre principalmente por meio de três características do fazer musical: tocar (ou cantar), compor (e improvisar) e ouvir. Santiago (2006) enfatiza esta ideia:

Enquanto o ensino instrumental formal de música tende a enfatizar o desenvolvimento de habilidades técnicas e o estudo de repertório, o estudo musical informal, tipicamente empreendido por músicos populares e músicos de Jazz, dentre outros, tende a incorporar práticas criativas tais como a improvisação, a composição, o arranjo e o tocar de ouvido (SANTIAGO, 2006, p. 52).

Se contrapondo ao ensino formal ou tradicional, o aprendizado por meio informal pode favorecer o desenvolvimento de aptidões preciosas para o músico popular, como explica Santiago (2006):

[...] a prática informal pode ser relevante para o pleno desenvolvimento de outros processos essenciais ao aprendizado musical, tais como a

familiarização com diferentes linguagens e estilos musicais e o desenvolvimento da memória. Ela também pode servir como elemento catalisador dos processos de compreensão e maturação musical. A composição e improvisação são ainda consideradas como relevantes para a aquisição de conhecimento musical e de habilidades especificamente instrumentais, tais como o desenvolvimento de habilidades técnicas (SANTIAGO, 2006, p.57).

O autor afirma que cabe a quem ensina um instrumento, oferecer uma formação integrada em que, mesmo em meio formal, o aprendiz além de contemplar o desenvolvimento técnico-musical, adquira vasto repertório, e incorpore as atividades que compõem a prática informal. Caso haja uma negação desta prática, “muitas das habilidades musicais, imprescindíveis para a formação do músico instrumentista, poderão estar sendo omitidas do seu processo de aprendizado” (SANTIAGO, 2006, p.60).

Sobre a integração dos ensinamentos formal e informal, e a responsabilidade do professor em empregá-los de forma a se complementarem e oferecerem ao instrumentista novos caminhos educacionais e profissionais, Santiago (2006) afirma:

Para que seja assimilada de forma significativa, tal prática depende da realização de um trabalho sistemático e contínuo, através das atividades de tocar de ouvido, improvisação, composição, apreciação musical e arranjo. Ademais, a inclusão da prática informal deveria ser realizada sem que o trabalho do professor de instrumento e o empenho pela formação instrumental sejam comprometidos. A busca pela integração das práticas de estudo instrumental deliberada e informal parece, então, representar um grande desafio pedagógico para aqueles que se aventurarem a empreendê-la. Mas este parece ser um empreendimento essencial, uma vez que a integração destas abordagens poderá favorecer o desenvolvimento de importantes habilidades musicais, bem como abrir novas veredas para os jovens músicos eruditos, facilitando sua eventual inclusão no difícil mercado de trabalho brasileiro (SANTIAGO, 2006, p. 60-1).

Todos os processos de aprendizagem informal (tirar de ouvido, imitação, improvisação, etc.) representam um elemento fundamental na formação do músico completo². Assim como o desenvolvimento da técnica instrumental adquirida através de metodologias tradicionais, o desenvolvimento da criatividade que se adquire através da imersão tem se mostrado essencial para as atuais exigências do mercado, sendo o músico responsável por romper as barreiras que separam a música erudita e popular em busca por uma formação integral que ofereça diversas possibilidades educacionais e profissionais.

² Músico com bom desempenho, tanto na música popular, como na erudita.

2.2.1 Tradição Oral

Entremeando o conceito de enculturação e de educação informal, o aprendizado por meio da tradição oral ou imitação é também muito recorrente no meio popular, como defende Recôva (2006):

Em várias sociedades, os músicos profissionais passaram seus conhecimentos aos músicos iniciantes, utilizando-se do sistema mestre-aprendiz. Com o tempo, essas relações foram sendo ampliadas e, muitas vezes, modificadas, adequando-se às mudanças sociais. Paralelamente ao ensino oral, o ensino sistematizado da música, com ênfase na leitura e escrita musical, foi, aos poucos, implementado. Percebe-se, então, que a organização e a forma como os conteúdos musicais são ensinados se diferem e sofrem influência constante das transformações sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas do mundo (RECÔVA, 2006, p.15).

Travassos (2007) coloca em questão a nomenclatura relacionada à tradição oral, já que todas as atividades musicais envolvem relações orais e auditivas, fazendo uma relação com a “ciência do folclore”:

A expressão “música de tradição oral” é sabidamente imprecisa: afinal, todas as atividades que classificamos socialmente como musicais dependem da comunicação de sons percebidos pelo canal auditivo e, em larga medida, produzidos vocalmente. Mesmo assim, a expressão tem sido usada para referir a todo o leque de atividades musicais ligadas à sociabilidade vicinal e comunitária, a rituais e festividades; por conseguinte, atividades musicais que não dependem do mercado nem da profissionalização dos músicos como fornecedores de serviços e bens no mercado. A adoção preferencial dessa expressão pelos pesquisadores traduz sua insatisfação com o termo folclore e seu desejo de marcar a distância entre seus pressupostos e métodos, e os da antiga ciência do folclore (TRAVASSOS, 2007, p.132).

A aprendizagem por meio da oralidade é aquela onde o músico pode instruir-se ouvindo, vendo e, principalmente, vivenciando a prática musical. Esta prática é responsável pela perpetuação e preservação do legado cultural de diversos povos, além de representar um meio educacional inclusivo, em que não existe idade pré-estabelecida, séries, currículos e afins. Como explica Recôva (2006):

Diferentemente dos cenários de instituições formais de ensino, a aprendizagem oral independe de currículos pré-estabelecidos, faixas etárias e classes sociais. Na verdade, a experiência social é a base desse tipo de aprendizagem. O conhecimento de alguns é transmitido para os demais por meio de demonstrações práticas, explicações orais ou pela simples imitação (RECÔVA, 2006, p. 15).

A relação social aparece como um dos grandes aspectos desenvolvidos através da tradição oral. Esta proporciona ao aprendiz um autoconhecimento e desenvolvimento aliado às tradições de seu povo e às relações afetivas no que Oliveira e Harder (2008) denominam “ensino contextualizado”:

Em resumo, podem ser considerados como importantes na formação no contexto oral, o ensino contextualizado (tanto na música como no aspecto social), uma maior autonomia que o aluno tem para aprender, escolher e organizar o seu aprendizado, o ensino ligado às funções sociais que a manifestação artística tem naquele espaço, a noção de pertencimento que é traduzida em desejo de aprender, a flexibilidade espaço-tempo, a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, o convívio inter-gerações e o respeito pelos mais velhos, a colaboração em termos de gestão e administração entre os participantes encontrada em maior número de situações, a responsabilidade compartilhada com mais frequência, o trabalho de desinibição do aprendiz para a prática musical, a introdução da inovação que não descaracteriza a tradição, o aspecto participativo entre os que fazem e os que apreciam, e a visão de avaliação feita em conjunto, visando não somente o resultado artístico, mas sobretudo o crescimento do indivíduo dentro do grupo (OLIVEIRA; HARDER, 2008, p. 79 - 80).

Em qualquer que seja o caso de tradição oral, tratando-se de ensino-aprendizagem musical, existem alguns pontos em comum “como a observação, a imitação, a experimentação, a escuta e o aprendizado envolvendo a própria situação de desempenho” além da figura constante de um mediador, ou mestre interferindo de forma mais ou menos ativa, dependendo da situação (PEREIRA, 2011, p. 61-2).

Sobre os conteúdos a serem trabalhados, Queiroz (2007) explica que nesse contexto educacional não há uma sistematização na escolha, mas estes passam por uma “seleção natural” por ordem de relevância prática naquele grupo social:

As culturas de tradição oral apresentam, em suas formas de transmitir saberes, caminhos que se delineiam por rumos inter-relacionados com o que cada universo concebe e estabelece como fundamental. O conteúdo que vai ser transmitido e as estratégias utilizadas para sua transmissão passam por uma seleção natural em que o grupo e/ou a sociedade detentora do conhecimento cria estratégias, momentos e situações particulares para seu desenvolvimento e sua assimilação (QUEIROZ, *apud* PEREIRA, 2011, p. 54).

Desta forma a tradição oral tem se mostrado um imprescindível elemento mantenedor da cultura popular, tão rica e diversificada que talvez seja impossível sistematizá-la mantendo intactas suas características intrínsecas.

2.2.2 Improvisação

Segundo Albino (2009), nas versões on-line dos dicionários de língua portuguesa Houaiss e Michaelis, o conceito da palavra improviso é relacionado a uma “adaptação emergencial, um ‘quebra-galho’, uma solução provisória. Remete a um momento urgente - o agora, e exige uma solução instantânea que por sua vez, requer uma capacitação intelectual e criativa” (ALBINO, 2009, p. 60).

Contrapondo os campos da semântica e do fazer artístico/musical, Albino (2009) explica os diversos sentidos relacionados à improvisação:

Na língua portuguesa o termo improviso está muito mais ligado ao imprevisto, ao não esperado, ao não planejado, do que propriamente à arte de improvisar. Carrega uma imagem de ineficiência, de erro - algo que não deu certo, que fora mal feito ou mal planejado e que precisa ser corrigido imediatamente. Na música e na arte, entretanto, o termo carrega uma mensagem bastante otimista. Ele revela um músico que se predispõe a criar musicalmente, seja em uma atitude lúdica, ou até mesmo por uma necessidade intelectual. O improviso musical reporta-nos à ideia de habilidade, experiência, conhecimento musical. Está ligado ainda a um tipo de pensamento rápido, chamado de pensamento lateral, pensamento divergente, intuitivo, criativo, pensamento maquínico, ou seja, várias nomenclaturas para um tipo de pensamento que não é proveniente do pensamento lógico, racional-linear (ALBINO, 2009, p. 61).

Este pensamento intuitivo ou criativo é concomitante a um pensamento lógico, já que os grandes improvisadores estudam variados métodos e técnicas, fazem diversas experiências e passam por muitas tentativas e erros até desenvolverem seus solos surpreendentes. Para improvisar o solista tem que colocar em prática, muitas vezes inconscientemente, alguns dos “conceitos teóricos ‘tradicionais’ [...] o tema, a melodia e letra, a tonalidade, a harmonia e os modos, o princípio tensão/resolução, aspectos históricos e estéticos (LOPES; GASPAR, 2007, p.3).

A prática da improvisação proporciona aos músicos e estudantes o desenvolvimento e aprimoramento de várias habilidades e capacidades musicais. Além de oferecer uma ferramenta auxiliar para a performance, dá condições para o executante trabalhar com mais propriedade sua espontaneidade e expandir a percepção musical (ALBINO, 2009, p. 10).

Albino (2009) discorre sobre a importância de se trabalhar a criatividade no decorrer de uma formação musical que vise o desenvolvimento da habilidade de solista:

A improvisação musical tem na criatividade um componente importante para o seu desenvolvimento. Essa habilidade cognitiva é pouco trabalhada nos cursos técnicos e superiores de música, apesar de ser desenvolvida pelos educadores musicais nos cursos de musicalização infantil. São raros os professores de instrumento que se preocupam com a criatividade no aprendizado musical. Presume-se que a partir dos cursos de musicalização que estão sendo oferecidos pelos educadores musicais da atualidade, as crianças e os jovens do futuro terão essa capacidade mais desenvolvida (ALBINO, 2009, p. 36).

A prática improvisatória tem um importante papel na musicalização e iniciação musical, assim como na formação técnica e superior de instrumentistas. Fridman (2011) fala sobre tal relevância:

Corroborando com as ideias da musicóloga americana Patricia Campbell, consideramos a improvisação como uma prática enriquecedora na formação do músico, principalmente quando tratada sob um panorama multicultural. Citando ainda a mesma autora, Campbell observa que, como em nenhuma outra experiência, a improvisação proporciona aos estudantes uma experiência musical integral, aonde a criação, a teoria musical, a percepção e a performance se encontram em uma única prática (Campbell in: Sollis; Netti, *apud* FRIDMAN, 2011, p.65).

Barreto (2012) fez um estudo voltado à improvisação na música popular brasileira embasado no histórico da sistematização desse ensino no jazz americano. Segundo o autor, certamente o material utilizado para o aprendizado da improvisação jazzística (publicações, discos, vídeos, etc.) foi proveniente de lugares diferentes. Todavia, no meio musical, fala-se muito da força que a *Berklee School of Music*³ adquiriu nesse contexto, tornando-se uma referência para os músicos brasileiros, especialmente a partir da década de 1970 (BARRETO, 2012, p. 1).

Sobre esta prática no jazz tradicional, Fridman (2011) afirma que os músicos, no momento da improvisação, se baseiam em formas definidas e padrões melódicos (*patterns*⁴) e harmônicos (*chorus*⁵) pré-determinados.

Por trabalharem com estruturas definidas e os mesmos materiais musicais, Lopes e Gaspar (2007) destacam a semelhança entre composição e improvisação:

³ Escola fundada em 1945 na cidade de Boston, estado de Massachusetts, Estados Unidos (BARRETO, 2012, p. 1).

⁴ Exercícios de padrões melódicos que devem ser executados em todas as tonalidades para desenvolver o fraseado do instrumentista.

⁵ "[...] formato desenvolvido dentro do jazz norte americano, que consiste em criar uma nova melodia em tempo real sobre a progressão harmônica do tema" (CÔRTEZ, 2012, p.1392).

A criatividade do improvisador no jazz é comparável ao processo utilizado pelo compositor na criação de uma obra, na medida em que, a partir de diversas ferramentas estilísticas previamente apreendidas, ambos têm como objetivo produzir um discurso musical. Assim como o compositor experimenta com, por exemplo, timbres, cores, e formas, também o improvisador pode experimentar com relações intervalares, variações de registro, dinâmicas, e efeitos. Apesar destas semelhanças, há uma diferença essencial: enquanto o compositor parte da diversidade até encontrar a obra-prima através de um processo composicional cuidado (como poderá ter acontecido com a 9ª de Beethoven), o improvisador usa todos os recursos para produzir um solo que não pode mudar, porque é único e irrepetível (LOPES; GASPAR, 2007, p.3).

Pode-se então chegar à conclusão de que “a teoria e a prática estão interligadas, sendo constituintes de um todo que é a experiência musical” (LOPES; GASPAR, 2007, p.3). Experiência esta que deve ser permeada por interpretação, improvisação e composição, fazendo assim um paralelo entre o tradicional e o novo, o padronizado e o espontâneo, como explica Fridman (2011):

O objetivo primordial na formação do músico deve ser encontrar o equilíbrio entre a “nossa música” e “a música dos outros”, entre o velho e o novo, entre o que é notado e o que não é, entre a tradição e seu potencial para a mudança. Improvisação dentro de um contexto de formação musical, seja aprendendo para improvisar ou improvisando para aprender, deve ser o foco central para a construção de um músico de expressão (Campbel in: Solis; Nettl, *apud* FRIDMAN, 2011, p.64).

A improvisação mostra-se então como um elemento essencial para o desenvolvimento e legitimação do instrumentista na música popular. Este meio exige do músico capacidades de interpretação e criação aguçadas e, devido aos muitos anos desta prática, já incorporou a improvisação como elemento indispensável em sua forma, o que torna a estrutura musical, em muitos estilos, fixa.

A formação musical pode derivar de contextos distintos e culminar em aptidões tão diversas quanto. A combinação de metodologias tradicionais e “alternativas”, ou informais, pode parecer o ideal para uma formação integral, porém como saber qual proporção da atuação nesses meios educacionais é eficaz para que o músico domine aspectos técnicos e teóricos, além de manter aguçadas a criatividade e espontaneidade necessária para a atuação como músico solista e improvisador? A busca por modelos pode vir através da investigação da trajetória formativa de algum instrumentista que tenha alcançado reconhecimento como músico “completo” e que possua ferramentas para atuar com excelência em diversos meios e estilos musicais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Percurso Formativo

Libanio (2002) afirma que “a palavra ‘formar’ esconde dentro de si ‘forma’ ou, se quisermos, o termo mais forte ainda ‘fôrma’”. Nos dois casos está a ideia de que existe um molde anterior a ser aplicado ao aluno” (LIBANIO, 2002, p. 11). Ao unir o verbo “formar” ao pronome reflexivo, “formar-se”, a passividade é retirada, porém a ideia de “fôrma” é mantida como um modelo que se impõe ou assume.

Com o intuito de libertar o termo “formar” de sua rigidez e autoritarismo externo, Libanio (2002) relaciona-o a um “processo educativo” partindo de uma análise etimológica:

Processo vem do verbo “proceder” que, na sua origem latina, conota “avançar, ir para diante”. É isso que se busca. Que a nova geração caminhe, avance. Mas de que maneira? Sendo educada. O verbo “educar” presta-se a dupla interpretação. Tem ligação etimológica com “*educare, educere*” em cuja raiz está “*dux*”, chefe, general; educar seria então, conduzir alguém para determinado objetivo, como um general conduz uma guerra em busca da vitória; persiste a ideia de um processo conduzido de fora. Muitos pedagogos preferem outro sentido morfológicamente possível: educar traduz a ação de “tirar para fora”, “trazer à luz” aquilo que já existe, de certa maneira, dentro da criança, do adolescente (LIBANIO, 2002, p. 12).

Libanio afirma que a nova geração já teve uma pequena conquista do que ele define a “arte de formar-se”. Desvinculada da imposição de uma fôrma, ela se refere ao “processo cujo principal protagonista seja a pessoa do formando, com enorme respeito à sua singularidade, a tudo o que já é” (LIBANIO, 2002, p.13). Nesta perspectiva, o autor define o ato de formar-se:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas e religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive. É modelar livremente a própria vida a fim de participar no processo construtivo da sociedade. Em três palavras: processo personalizado, motivado em vista de sua perfeição, e bem da sociedade. A educação é verdadeiro passaporte para a vida, com o duplo conhecimento de si e dos outros, para poder, então, participar na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano saudável (LIBANIO, 2002, p. 13-4).

Formar-se é, segundo Josso (2004) além de uma integração entre o saber-fazer e os conhecimentos, uma prática que envolve todo o contexto sociocultural

onde se aprende. Tal relação é responsável pela diversidade formativa, já que fazem parte dessa construção os conteúdos, os métodos, as interpretações individuais, os meios sociais e as reflexões do outro; combinações que podem gerar inúmeras formas de aprendizagens, como explica a autora:

Os contextos socioculturais nos quais se produzem os acontecimentos que serão objeto de uma experiência são, sem dúvida, tão variados quanto possível em sociedades simultaneamente pluriculturais e sobre-especializadas. Mas é inútil determo-nos no estabelecimento de correlações sistemáticas entre certos contextos e certas aprendizagens. As biografias educativas fizeram, de fato, surgir uma surpreendente desordem provocada pelas lógicas eminentemente específicas a cada indivíduo. Não só as vias de acesso a uma mesma aprendizagem são diversas como também aprendizagens totalmente diferentes podem ser feitas em contextos socioculturais análogos ou idênticos (JOSSO, 2004, p. 50).

Freire (1979) defende que “a educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (FREIRE, 1979, p. 14). A busca pelo conhecimento posiciona o homem como o sujeito de sua própria educação, não como objeto dela. Alimentando, assim, a ideia de que ninguém é responsável pela educação de ninguém, mas pela construção de alicerces que vão sustentar a construção do “edifício da educação” ao longo da trajetória pessoal do indivíduo, como explica Libanio (2002):

O edifício da educação ostenta a visibilidade por meio do pensar, do fazer, do conviver, do ser e do discernir ao longo da vida da pessoa. No entanto, ele se sustenta sobre o alicerce profundo e sólido construído nos anos iniciais da formação. É ele que permite acesso a sempre novos andares do saber, do viver, da ação (LIBANIO, 2002, p. 15).

Ao citar Assmann (1998), Libanio (2002) destaca que a educação só alcança bons resultados “quando se preocupa em gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidade para saber acessar fontes de informação sobre os mais variados assuntos” (ASSMANN, *apud* LIBANIO, 2002, p. 14).

Os meios pelos quais o indivíduo busca “educar-se” tornam-se mais ricos quando aliados à experiência que, como defende o empirismo⁶, se apresenta como

⁶ Corrente filosófica, ou teoria do conhecimento, que defende que o aprendizado provém da experiência.

fonte de conhecimento e se destaca como elemento catalisador do aprendizado e da formação do indivíduo.

3.1.1 Experiência

As experiências representam “não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004, p.43).

É muito comum associarmos diretamente experiências às vivências particulares, porém, segundo Josso (2004), “estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004, p. 48).

Segundo Bondía (2002, p. 24), atualmente vivemos numa “sociedade de informação”. Meio em que o ato de informar-se se sobrepõe à experiência e onde não é difícil encontrar equivalências entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. “Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (BONDÍA, 2002, p. 22). O autor explica que esta supervalorização da informação interfere na nossa oportunidade de ter experiências:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (BONDÍA, 2002, p. 21-2).

Bondía (2002) afirma que a experiência, como uma “possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção” e de desaceleração. Gesto que, nos tempos que se seguem, nos parece quase impossível:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Etimologicamente falando, o termo experiência deriva “do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra em *periculum*, perigo” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Bondía (2002) se fundamenta em Heidegger (1987), para explicar o sentido de “fazer” uma experiência:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, apud, BONDÍA, 2002, p. 25).

A experiência nos posiciona então como figuras passivas na ação, sendo “incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Pensando pela ótica do percurso formativo, a experiência representa um elemento importante para o desenvolvimento do indivíduo que possui determinada habilidade. Ao submeter-se às experiências ele enriquece o seu saber-fazer e conhecer, caracterizando assim uma “experiência formadora”.

3.1.1.1 Experiência Formadora

Para Josso (2004), no âmbito da aprendizagem, para que uma experiência seja considerada formadora ela deve simbolizar “atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e

identidades” (JOSSO, 2004, p. 47-8). A autora explica sobre elementos que se articulam na formação desta experiência:

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros⁷ (JOSSO, 2004, p.39).

Ainda sobre a concepção de experiência formadora, Josso (2004, p.48) explica que esta conceituação implica uma relação “conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência”. Segundo a autora, “convém ficarmos atentos à importância da escala com a qual está relacionada à experiência em questão”, se às experiências existenciais ou à aprendizagem pela experiência (JOSSO, 2004, p. 48), como explica:

Parece-me útil fazer uma distinção entre experiências existenciais - que agitam as coerências de uma vida, e até mesmo os critérios destas coerências - e a aprendizagem pela experiência, que transforma complexos comportamentos, afetivos ou psíquicos sem pôr em questão valorizações que orientam os compromissos da vida. Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa (JOSSO, 2004, p. 48).

A experiência formadora apresenta-se então como vivências refletidas que vão além de informar-se, conhecer, saber o significado ou valor do que se experimenta, mas liga-se ao saber-fazer, entender a funcionalidade, adquirir a técnica e aprofundar-se através da análise crítica do fato experienciado e das transformações pessoais possíveis no seu transcurso.

3.1.1.2 Experiência Narrada

Narrar sua história permite que a pessoa resignifique as suas experiências por meio da reflexão e reinvente-se ao construir outra representação de si. Essa

⁷ Os "registros" a que a autora se refere são: o psicológico, psicossociológico, o político, o cultural e o econômico.

constatação representa um fator estimulante para a pesquisa educacional, como sugere Passeggi (2011):

A cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica (PASSEGGI, 2011, p. 148).

Para Passeggi (2011), narrar um acontecimento é um dos meios pelos quais damos sentido ao que está acontecendo. Segundo a autora “a experiência [...] constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar” (PASSEGGI, 2011, p. 149).

Josso (2004) defende que a situação da construção da narrativa referente à formação “oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros” (JOSSO, 2004, p. 40).

Segundo Souza (2007) o sentido atribuído às narrativas e sua eficácia como processo formativo e de conhecimento se dá devido à presença da experiência em sua base existencial. Nas palavras do autor:

[...] as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. Emerge daí a necessidade de compreender, com base na abordagem experiencial das narrativas (auto)biográficas, o papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito aprendente e, ainda a necessidade de revelar, nos bastidores de leituras, cenas cotidianas e experienciais do cotidiano escolar, visto que a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (SOUZA, 2007, p. 4-5).

Construir uma narrativa de si, tomando como foco o seu percurso formativo requer reflexão e análise de sua trajetória cognitiva em um diálogo com a sua história. Essa conversa com a própria memória acarreta uma ampliação do “capital experiencial” do indivíduo, como explica Josso (2004):

Colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua

relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial (JOSSO, 2004, p.44).

Para Souza (2007), a narrativa (auto)biográfica – ou, de forma mais específica, o relato de formação – “oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação” (SOUZA, 2007, p.4).

A narrativa parte da experiência, e gira em torno dela num ciclo de reflexão, resignificação, relato e aprendizado. Esta prática tem grande significação individual e social, já que as relações humanas são embasadas em trocas de experiências, como explica Souza (2007):

A narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação e formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas. O que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas (SOUZA, 2007, p.5).

O desenvolvimento de uma narrativa proporciona ao sujeito “um conhecimento de si, das relações que cada pessoa estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida” (SOUZA, 2007, p.8). O autor explica que:

Através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2007, p. 8).

Ao elucidar neste capítulo as ideias de autores que tratam de teorias relacionadas ao percurso formativo e com base nos meus objetivos de pesquisa foi possível delinear os caminhos metodológicos da pesquisa que trato a seguir.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia consiste nos diversos métodos, abordagens e tipos de investigação que podem ser utilizados para conduzir uma pesquisa.

Este trabalho, por se tratar de uma pesquisa do processo formativo de um sujeito levando em conta suas relações sociais, exigiu uma escolha de método que, segundo Bauer e Gaskell (2002), desse cobertura adequada dos acontecimentos sociais que tratam da investigação da ação empírica (BAUER; GASKELL, 2002, p.18-9).

Esta pesquisa, que teve como objetivo compreender os processos formativos do trompetista Daniel D'Alcantara levou à busca de uma metodologia que indicasse meios de capturar a visão do entrevistado sobre si, no que se refere a sua trajetória formativa.

Este capítulo trata da metodologia da investigação e destaca a utilização da abordagem qualitativa, as características e a opção pela entrevista narrativa e a descrição do procedimento de entrevista como técnica de coleta de dados.

4.1 Abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa, ao se distinguir da quantitativa, não se preocupa com dados estatísticos, mas trabalha com a compreensão aprofundada de determinado grupo social, de uma organização, entre outros. Os pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa “buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos” (PORTELA, 2004, p.2).

Portela (2004) destaca algumas características da pesquisa qualitativa:

Objetivação do fenômeno, hierarquização das ações descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno, observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos, busca de resultados os mais fidedignos possíveis, oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (PORTELA, 2004, p.3).

A abordagem qualitativa é um tipo de investigação descritiva, em que a fonte direta de dados é o ambiente natural. A coleta de dados parte desse ambiente através da observação direta, do estudo de caso da entrevista, da história de vida, entre outros e se complementa por informações adquiridas por meio de documentos, fotografias, vídeos e transcrições de entrevistas. (PORTELA, 2004, p.2). Sobre a coleta de dados, Gunther (2006) explana:

Para o contexto da pesquisa qualitativa, as três maneiras de coleta de dados apontadas por Kish (1987) – observação, experimento e survey – podem ser reagrupadas como coleta de dados visuais e verbais. Independente dos delineamentos elencados acima, diferentes técnicas de coleta de dados visuais e verbais podem ser utilizadas. [...] Flick (1995) diferencia entre quatro tipos de entrevistas: a) focalizada, b) semiestandardizada, c) centrada num problema e d) centrada no contexto. Além do mais, aponta três tipos de relatos: a) entrevista narrativa, b) entrevista episódica e c) contos. Descreve, ainda, três tipos de procedimentos grupais: a) entrevista em grupo, b) discussão em grupo e c) narrativa em grupo. No que diz respeito aos procedimentos visuais, Flick menciona a) observação, b) observação participante, c) etnografia, d) fotografia e e) análise de filmes. Mayring (2002) descreve quatro maneiras de levantar dados no contexto da pesquisa qualitativa: a) dados verbais por meio de entrevista centrada num problema, b) entrevista narrativa, c) grupo de discussão e d) dados visuais por meio da observação participante (GUNTHER, 2006, p. 6).

Esta pesquisa, por possuir um caráter de pesquisa biográfica, se vale da abordagem qualitativa como metodologia por focar a subjetividade da formação de um indivíduo em determinado contexto social, buscando compreender os caminhos que o levaram a ser quem é profissionalmente. O instrumento utilizado para levantamento de dados foi a entrevista em sua especificidade de narrativa. A escolha por este meio se deu devido à fidelidade que oferece à perspectiva do entrevistado perante os seus processos de aprendizagem no decorrer da sua formação.

4.2 Técnica de pesquisa: Entrevista Narrativa

Para a realização desta pesquisa, a entrevista narrativa (EN) foi utilizada como procedimento metodológico. Bauer e Gaskell (2002) destacam algumas características que devem ser levadas em consideração pelo pesquisador que opta por este método:

- A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história.
- As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.
- As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.
- As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes (BAUER; GASKELL, 2002, p. 110).

A entrevista narrativa é considerada um método de pesquisa qualitativa, como explicitado anteriormente, e uma forma de entrevista não estruturada que se opõe ao modelo pergunta-resposta utilizado na maioria das entrevistas. A diferença básica é que na EN o informante narra os acontecimentos de forma espontânea, utilizando sua própria linguagem, já “no modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 95).

Para obtenção de uma versão da história que siga fielmente a perspectiva do entrevistado, o pesquisador deve interferir o mínimo possível no decorrer da entrevista, como explica Bauer e Gaskell (2002):

Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais “válida” da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da EN restringem o entrevistador. A EN vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo (BAUER; GASKELL, 2002, p. 95).

Como técnica de entrevista, os autores afirmam que a EN possui algumas regras que direcionam o pesquisador a ativar o esquema da história, provocar a narração do informante e mantê-la em andamento através de incentivo ao processo autogerador (BAUER; GASKELL, 2002, p. 96).

A tabela 1 apresenta algumas regras de procedimento da EN e sua estrutura que se divide em quatro fases: iniciação, narração, fase de questionamento e fase

da fala conclusiva. As regras sugeridas devem servir como um guia para orientar o entrevistador “a fim de fazer com que surja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 96).

TABELA 1 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: BAUER; GASKELL, 2002, p. 97.

A preparação de EN exige do pesquisador um conhecimento prévio do tema a ser tratado. Cabe ao entrevistador fazer investigações documentais, formais e informais a fim de criar familiaridade com o campo de estudo “tanto para deixar evidentes as lacunas que a EN deve preencher, quanto para se conseguir uma formulação convincente do tópico inicial central, designado a provocar uma narração auto-sustentável” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 97).

A iniciação refere-se ao momento em que o procedimento da entrevista e o contexto da pesquisa são apresentados ao informante. É nessa hora que o tópico central da EN é exposto com o intuito de deslanchar o processo de narração. Bauer e Gaskell (2002) sugerem algumas regras para desenvolver um tópico central que represente um combustível para a narrativa:

A experiência mostra que, a fim de eliciar uma história que possa ir adiante, várias regras podem ser empregadas como orientações para formular o tópico inicial:

- O tópico inicial deve fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes.
- O tópico inicial deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
- O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados. Isso é para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
- O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.
- Evitar formulações indexadas. Não referir datas, nomes ou lugares. Esses devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante (BAUER; GASKELL, 2002, p. 98).

A narração central é quando o entrevistado conta a história. Ela não deve ser interrompida até que o informante mostre fortes sinais de que concluiu esta fase. Durante a narração o pesquisador deve mostrar interesse e encorajamento para que a história prossiga. Neste momento entrevistador pode fazer anotações para perguntas posteriores, sem, contudo, interferir na narração.

A fase de questionamento se inicia quando, terminada a narração, o entrevistador faz algumas perguntas que foram surgindo no decorrer da narrativa a fim de completar as lacunas deixadas pelo informante. “A fase de questionamento tem como finalidade eliciar material novo e adicional além do esquema autogerador da história” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 99 - 100).

A fala conclusiva, último tópico da EN, se refere às possíveis discussões informais a serem desenvolvidas ao final da entrevista. A situação de descontração pode suscitar comentários que embasam as informações formais relatadas na narração. Esta fase da EN “se mostra, em muitos casos, muito importante para a interpretação dos dados, e pode ser crucial para a interpretação contextual das narrativas do informante” (BAUER; GASKELL, 2002, p.100).

Quanto aos processos analíticos da entrevista narrativa, ela se mostra aberta aos procedimentos que derivam de uma coleta de dados. Bauer e Gaskell (2002) orientam esse momento da pesquisa:

Falando de maneira geral, a análise de narrativas implica sempre a análise de aspectos cronológicos e não cronológicos da história. Narrativas são uma sucessão de eventos ou episódios que abrangem atores, ações, contextos e espaços temporais. A narração de eventos e episódios apresenta uma ordem cronológica e permite uma interpretação de como o tempo é usado pelos contadores de história. Os aspectos não cronológicos

de uma narrativa correspondem a explicações e razões encontradas por detrás dos acontecimentos, aos critérios implícitos nas seleções feitas durante a narrativa, aos valores e juízos ligados à narração e a todas as operações do enredo. Compreender uma história é captar não apenas como o desenrolar dos acontecimentos é descrito, mas também a rede de relações e sentidos que dá à narrativa sua estrutura como um todo. É função do enredo organizar os episódios em uma história coerente e significativa. É vital, por isso, identificar o enredo na análise de narrativas (BAUER; GASKELL, 2002, p. 108).

É tarefa do pesquisador a escuta imparcial dos relatos e reprodução fiel com todos os detalhes e considerações possíveis. “Na verdade, extrema fidelidade em reproduzir as narrativas é um dos indicadores de qualidade da entrevista narrativa” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 109).

A entrevista narrativa pode ser desenvolvida tanto na perspectiva oral e/ou escrita. Nesta pesquisa, ambas as perspectivas foram utilizadas, já que a entrevista foi desenvolvida pela internet, por meio de correio eletrônico (e-mail) e chamada de vídeo. Vieira (2010) cita Castells (2004) para discutir as relações humanas que se embasam na comunicação e que a internet é responsável por mudanças no modo como nos comunicamos devido a sua escala global que oferece acesso de muitos para muitos a qualquer tempo e distância (CASTELLS, *apud* VIEIRA *et al*, 2010, p.3).

A internet, utilizada como meio de comunicação, pode oferecer muitas oportunidades a serem exploradas no âmbito da pesquisa por oferecer diversas funcionalidades, dentre elas o serviço de correio eletrônico, como explica Vieira (2010):

Uma das funcionalidades apresentadas que pode ser explorada para pesquisas on-line é o correio eletrônico, dado que é uma ferramenta bastante versátil, pois permite a comunicação por mensagens de qualquer tamanho e o envio de documentos a um custo muito baixo e com grande rapidez. Possibilita ainda a comunicação com indivíduos ou grupos que estejam à longa distância (REEDY *et al*, *apud* VIEIRA *et al*, 2010, p.3).

A opção pela comunicação via e-mail se mostrou conveniente no decorrer desta investigação principalmente pela distância, já que o entrevistado mora na cidade de São Paulo e também devido à flexibilidade de tempo, oportunidade em que o entrevistado pôde escolher a melhor hora do seu dia ou da sua semana para produzir os seus relatos. A finalização foi feita por uma chamada de vídeo disponível

em uma funcionalidade do site de mídia social, o facebook, que nos possibilitou uma conversa mais fluente e um bom fechamento do tema.

4.3 Procedimento de Entrevista

A entrevista desenvolvida nesta pesquisa foi feita de forma semi estruturada, especificidade que dá a entrevista um caráter menos rígido, em que os questionamentos podem ser modificados no decorrer do processo ou, como foi o caso, serem gerados a partir das respostas do entrevistado com o intuito de alimentar o sistema autogerador da narrativa.

O primeiro contato foi feito por e-mail no mês de dezembro de 2013, ocasião em que os objetivos do trabalho foram explicitados e o entrevistado questionado sobre sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

A entrevista começou, de fato, em março de 2014 e se desenvolveu com uma série de e-mails trocados conforme tabela a seguir:

TABELA 2 – Datas dos contatos da entrevista por e-mail

Contatos:	Pergunta enviada em:	Resposta enviada em:	Catálogo:
01	13 de março de 2014	15 de março de 2014	Em1
02	20 de março de 2014	21 de março de 2014	Em2
03	14 de abril de 2014	15 de abril de 2014	Em3
04	21 de abril de 2014	24 de abril de 2014	Em4

Os objetivos específicos desta pesquisa nortearam a elaboração das questões da entrevista que iniciou com uma pergunta geradora e se desenvolveu com questionamentos que impulsionaram a construção da narrativa conforme segue:

Pergunta geradora - A princípio, gostaria que você me mandasse sua trajetória no estudo do trompete em ordem cronológica com o máximo de informações que você conseguir se lembrar. Lembrando que são válidos ambientes de aprendizagem formais (conservatórios, universidades etc.) e informais (se iniciou com a família, grupos de amigos etc.), masterclass, workshop, encontros de trompetistas... Tudo que você achar que foi relevante na sua formação.

A resposta veio de forma detalhada. O entrevistado relatou como foi o seu contato inicial com o instrumento através de seus estudos com o seu pai. A partir daí outros questionamentos foram surgindo com o intuito de incentivá-lo a contar sua história de um ponto de vista próprio, sem muitas intervenções. Foram feitas perguntas como: Depois disso como foi? E com esse professor como aconteceu?

Dessa forma foi desenvolvida uma narrativa cronológica referente à formação e que seguiu até o momento em que o Daniel ingressou no curso de Bacharelado na USP, com o professor Sérgio Cascapera.

No dia 01 de junho de 2014, devido à impossibilidade de comunicação por e-mail, marcamos um horário para finalizarmos a entrevista por chamada de vídeo (ECV), o que enriqueceu bastante a pesquisa pela espontaneidade presente no relato oral em frente ao escrito, já que este permite que o entrevistado repense sua narrativa antes de escrevê-la.

A pergunta geradora nesta etapa foi a seguinte:

Depois que você entrou na faculdade, como foi? Me fale o que você achou que foi realmente importante. O foco da pesquisa é a sua formação, na verdade, como músico popular, mas claro que tem outras coisas... tudo o que você achou que foi importante nesse percurso na parte da faculdade e depois também. Pode me falar sobre, a partir da faculdade até hoje, tudo o que você achou que foi importante de estudo... pode ir me contando livremente.

E assim a narrativa se iniciou, com duração total de uma hora e sete minutos de gravação, quando Daniel relatou livremente suas experiências como aluno, como instrumentista e professor no decorrer do que denominamos, na própria entrevista, como uma formação contínua que é a vida.

Ao perceber sinais de finalização de um determinado trecho, fiz alguns questionamentos que reacenderam a narrativa e direcionaram para o foco central: a formação.

O próximo capítulo apresenta a organização e compilação dos relatos captados por e-mail e pela chamada de vídeo, transformados em texto numa abordagem cronológica e (auto)biográfica da trajetória de Daniel D'Alcantara em sua visão de si como aluno, músico e professor.

5 A TRAJETÓRIA DE DANIEL D'ALCANTARA

5.1 Experiências Formativas

O professor e músico Daniel D'Alcantara iniciou seus estudos de trompete em 1983, aos nove anos, com o seu pai, o trompetista Magno D'Alcantara, sua grande influência. No decorrer de sua carreira, Magno tocou com a orquestra do maestro Enrico Simonetti, banda do maestro Erlon Chaves, do maestro Casé, entre muitas outras, além de ter sido fundador do grupo RC7, que acompanhava o cantor Roberto Carlos, com quem tocou por dezessete anos participando de turnês por vários países, entre eles Estados Unidos, Canadá, Itália, México, Portugal e Espanha.

O primeiro método que Daniel se lembra de ter trabalhado foi o *Melodious Fundamentals* de Charles Colin, em que estudava e apresentava uma página por semana, em média, para o seu pai. Além disso, fazia alguns estudos de Claude Gordon (Ver ANEXO B, p. 61).

Nesta época, ele conta que seu pai era muito rígido com o desenvolvimento de habilidades básicas e focava bastante no trabalho de ligaduras (flexibilidades⁸) que, segundo Daniel, era a parte técnica que tinha mais dificuldade. Essa rigidez não impediu que Magno buscasse atividades lúdicas que respeitassem os interesses e limites da idade de seu filho, como conta Daniel:

“[...] comecei a praticar um método *chamado "The Talking Trumpet"* de Wayne Reger (Ver ANEXO B, p. 61), que possuía um pouco de flexibilidade, estudos de controle de ar e articulações, direcionado para crianças, cheios de desenhos” (Em1, 15/03/2014).

Por volta de 1985/86, quando sua leitura musical estava um pouco mais firme, Daniel começou a estudar o método *Edwards-Hovey* de Austyn R. Edwards e Nilo W. Hovey (Livro 1 e, logo em seguida, o 2. Ver ANEXO B, p. 61). Segundo ele, este livro continha exercícios muito parecidos com suas lições iniciais, porém foi de suma importância nesse momento por lhe servir como um preparo para seguir com alguns estudos do método de Joseph Jean Baptiste Laurent Arban, conhecido apenas como *Arban's*, do qual Baptista (2010) explica sua valia:

⁸ Entende-se por flexibilidade o ato de fazer ligaduras em qualquer extensão do instrumento entre as notas da série harmônica.

Este método, frequentemente chamado de “Bíblia dos Trompetistas”, ainda é o mais utilizado para o aprendizado do trompete. Passados 145 anos da sua primeira edição, continua atual e necessário para a formação técnica e musical dos trompetistas (BAPTISTA, 2010, p.30).

Daniel relata que neste primeiro período, entre 1983 e 1987, trabalhou bastante os métodos, mas em algum momento seu pai passou a lhe apresentar e colocar como lição o repertório de *jazz* americano:

[...] não me lembro ao certo quando, neste período, meu pai começou a me passar alguns *standards* americanos (basicamente baladas) pra praticar o senso melódico e também melhorar minha resistência. Me lembro das melodias *My Old Flame*, *Stella by Starlight*, *My Ideal*, *The Nearness of You* e costumava tocá-las logo após minhas rotinas (aquecimento/métodos) e devo confessar que era a parte dos estudos que eu mais curti (Em1, 15/03/2014).

Seu primeiro contato com a improvisação veio também nesta época. Prática de grande importância na performance do músico popular e que agrega elementos de todo o estudo prévio do instrumentista: fraseado característico do gênero, citações de outras melodias, domínio de escalas, conhecimento de harmonia, entre outros. Barreto (2012) destaca esta relevância:

O estudo da improvisação, através de práticas que conduzam à capacidade de compor uma melodia e executá-la simultaneamente sobre determinada progressão harmônica, tem se mostrado uma atividade importante na formação do músico popular (BARRETO, 2012, p. 1).

Segundo Daniel, sua introdução à improvisação se deu de forma gradativa e sistematizada. Uma iniciação precoce aliada a períodos de apreciação e prática de repertório auxiliou e enriqueceu esse aprendizado. Em entrevista ele relatou um dos primeiros exercícios feitos para este fim sob orientação de seu pai: “[...] era uma sequência de: I - VIm - IIm – V⁹, e eu tinha que tocar em algumas tonalidades o seguinte padrão melódico: 1231¹⁰ em cada acorde. Acho que foi minha primeira experiência com *patterns* de Jazz” (Em1, 15/03/2014).

⁹ “A nomeação dos acordes por C, Cm, C7 etc., por numerais romanos ou por função são apenas diferentes formas de representação das relações harmônicas [...]” (RAMIRES, 2009, p. 7)

¹⁰ A representação por numerais indica o grau da escala correspondente, por exemplo, em Dó maior: 1 – dó, 2 – ré, 3 – mi, 4 – fá, 5 – sol e assim por diante.

O aprendizado por imersão também esteve muito presente no decorrer desta formação musical. Além do contato com seu pai e tios músicos, Daniel conta que a casa de seus pais era bastante frequentada por instrumentistas que estavam sempre tocando ou escutando algo além de conversarem bastante sobre música. O entrevistado avalia estas experiências, decorrentes de suas relações sociais, como de fundamental importância para o seu desenvolvimento.

Aos 13 anos de idade, a pedido de seu pai, Daniel passou a estudar trompete com o professor Haroldo Paladino (conhecido como Lelé) na Escola Municipal de Música de São Paulo, onde estudou por dois anos. Segundo Daniel, seu pai achava que ele deveria estudar em uma escola, pois tinha a convicção de que a convivência com outros alunos o ajudaria em seus estudos. Ele recorda detalhes desta época:

O Lelé tocava na Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal, e também tocava música popular, era um grande trompetista, e tinha por hábito passar muitos quartetos e quintetos de trompetes. Costumava fazer os arranjos para esta formação. Ele era muito tradicional nas escolhas dos métodos, e basicamente passava o Arban e Clarke. O diferencial eram os grupos, pois ele mesclava bastante os estilos, e ensaiava meticulosamente (Em3, 15/04/2014).

Em 1989, Sergio Cascapera, professor de trompete da Escola de Comunicação e Artes (ECA) na Universidade de São Paulo (USP), consultou Magno D'Alcantara sobre o interesse em colocar Daniel no Curso de Difusão da USP, curso que funciona como um preparatório para a graduação.

A essa altura, Daniel tinha 15 anos de idade e viu nesse curso uma oportunidade de entrar em contato com o cotidiano de uma universidade. Sobre essa experiência Daniel relata:

[...] foi excelente pra mim, pois além da boa orientação, pude tocar no quinteto de metais dos alunos da faculdade. [...] Todos no departamento já me conheciam por fazer parte do quinteto de metais (que se chamava Liga Metálica e tinha no trompete o Carlos Sulpício, Gian Marco Aquino, tuba, Marcos Sadao, trombone e Fabio Flatchart, trompa), e acho que isso foi fundamental para minha confiança quando comecei o bacharelado (Em4, 24/04/2014).

No decorrer deste curso Daniel recorda que Sergio Cascapera utilizava basicamente a metodologia do Arban e algumas peças. Segundo ele o enfoque das

aulas era a articulação, principalmente a tenuta. Daniel relata que “o professor pedia para que ele não interrompesse a coluna de ar” (Em4, 24/04/2014), o que deixava sua articulação leve e rápida.

Daniel se manteve no Curso de Difusão até entrar no Bacharelado em 1992, quando completou 18 anos, por incentivo do seu pai que achava que seria bom para o seu percurso profissional ter, também, uma formação erudita, conforme relato:

[...] o legal é que, por exemplo, eu sempre fui muito direcionado para o popular porque o meu pai é trompetista de popular, a família toda, né, sempre conviveu com esse ambiente de popular... E aí o meu pai falou assim: “eu acho que seria legal você fazer uma faculdade de formação erudita [...] porque aí você pode abrir a tua possibilidade de trabalho [...] entrar numa orquestra e tudo”. (ECV, 5’23”)

No decorrer da graduação Cascapera começou a trabalhar em suas aulas mais trechos orquestrais e peças do repertório tradicional de trompete, além dos estudos característicos de A. H. Chavanne, Theo Charlier e J.B. Arban, entre outros.

No mesmo período, em 1992, Daniel entrou na Orquestra Experimental de Repertório, regida pelo maestro Jamil Maluf, uma orquestra jovem com o intuito de formação de músicos eruditos. Nessa época, Daniel se viu dividido entre o universo erudito e o popular, já que, ao mesmo tempo que ele tocava na orquestra, já fazia alguns cachês de música popular na cidade, além de tocar na *big band* do contrabaixista Zérró Santos, onde teve contato com grandes músicos de música popular, como o Nailor Proveta, Cacá Malaquias, Sandro Haick e Cuca Teixeira. Em entrevista, Daniel fala sobre esse dilema:

Então, foi o tempo inteiro durante a faculdade esse dilema né?! O quê que eu faço? Popular ou erudito? Mas eu fazia as coisas que o Sérgio me pedia... Os concertos, os estudos essas coisas todas e ele pegando no meu pé porque eu me dividia com o popular (risada) [...]. O que foi legal é que na minha turma também tinha músicos que faziam erudito, mas também gostavam de tocar o popular. Então a gente se reunia e tocava algumas coisas, praticava alguns *Standards* e isso foi muito importante pra mim, de ter a convivência com músicos da mesma idade que eu e que estavam com as mesmas dúvidas e as mesmas intenções. (ECV, 7’22”)

Daniel explica o seu apreço pela música popular por ter essa formação oriunda da família. O repertório que ele escutava na casa dos seus pais era o *jazz* e

música instrumental brasileira. Ele relata como se sentia em relação ao contraste de em casa ter a influência popular e na universidade e na Orquestra Experimental a prática do erudito e como as pessoas na época agiam perante sua dúvida:

Em São Paulo teve uma época que era muito definido quem era do erudito e quem era do popular. Então o pessoal do erudito dizia que quem era do popular não tinha técnica, não tinha som, [...] que só tocava na raça, aquelas coisa... O preconceito de um lado pro outro. E quem tocava erudito não tinha suingue [...] e eu caí de paraquedas [...] o pessoal do erudito falando que eu tinha som de popular e o pessoal do popular falando que eu tinha som de erudito. (risada) E eu falei: espera aí! Deixa eu definir logo. (ECV, 12'55")

Em 1998, ao sair da Orquestra Experimental, Daniel decidiu qual caminho seguir. Segundo ele, até então, mesmo que gostasse muito do popular, ainda tendia a fazer algo na área da música erudita. O entrevistado tem como marco dessa decisão algumas reflexões ocorridas perante a oportunidade de fazer um teste para ingresso na Orquestra Sinfônica do estado de São Paulo (OSESF), como relata:

Foi quando teve o teste da OSESF [...] e seria talvez o melhor emprego, o objetivo pra quem quer tocar erudito aqui em São Paulo. E aí foi um período de total reflexão e eu falei assim: eu vou ter que ver se é isso que eu quero mesmo da minha vida. Eu pensei bastante assim: será que eu tenho capacidade pra entrar na orquestra? Será que eu tenho chance de fazer um bom teste? Será que eu vou ter tempo de me preparar pra fazer esse teste? E foi aí que eu falei assim: Não! Não é isso que eu quero e então eu não vou nem pensar em ter tempo de fazer. Então eu saí da Experimental e me dediquei só ao popular. (ECV, 8'37")

A decisão pelo popular não impediu que Daniel valorasse a sua formação erudita no bacharelado. Em sua experiência com o professor Cascapera o entrevistado ressalta a importância de ter trabalhado de forma sistemática os aspectos técnicos e a articulação. Essa articulação pode ser compreendida como a forma de criar o som no momento da emissão. A forma como o professor trabalhou foi imprescindível para que Daniel tocasse de uma forma "mais leve". O entrevistado relata que este período com foco na formação erudita trouxe um diferencial na execução técnica para o popular, conforme relata:

Ele me ajudou muito na coisa da técnica pra tocar o popular, ter leveza na articulação, no controle do ar. [...] Ajudou sem saber que estava me ajudando nesse sentido né?! Ele estava querendo que eu tocasse erudito e me ajudou pra caramba a tocar popular porque deu uma diferença bem legal na parte técnica. (ECV, 15'17")

A forma como Daniel D'Alcantara elaborou as narrativas sobre sua formação, sugere que o entrevistado buscou em sua memória experiências que considera significativas em sua trajetória formativa. Dessas experiências o entrevistado elencou a sistematização aliada à ludicidade do ensino, ao recordar a forma como o seu pai o ensinava na infância. Outra referência que Daniel comenta dessa época é a importância de o professor respeitar os interesses e limites do aluno. O entrevistado ressaltou também que o ensino deve estar focado na qualidade técnica, sem perder de vista a relação com o professor. A importância da relação entre professor e aluno foi lembrada por um episódio que se refere ao cuidado de Sergio Cascapera para que o aluno viesse a se apropriar de aspectos técnicos que pudessem trazer equilíbrio e leveza na forma de tocar. Embora o entrevistado não tenha expressado, a palavra “cuidado” está carregada de significados que remetem à atenção com o outro sob todos os aspectos.

Apesar de citar dicotomias entre o popular e erudito, estudo de técnica e prática, Daniel parece ter filtrado de suas vivências o que foi significativo para a construção de sua experiência formativa como trompetista. Sua opção pelo gênero popular se mostrou desde cedo, quando praticava de forma prazerosa, na infância, os *Standards* de jazz. Ao contrário do que o próprio Daniel pensava, a estabilidade profissional poderia ser adquirida tanto numa prática de orquestra como sendo um músico popular. Isso significa que ser um bom profissional ou um bom músico independe do contexto em que se está inserido. Em outras palavras, as escolhas pessoais e profissionais podem ser justificadas e mediadas pelos projetos que o sujeito faz para si ao longo da vida.

5.2 Aprendendo na prática: percurso profissional

Saindo da graduação, Daniel se inseriu no mercado muito cedo como músico e professor. Mais do que fazer cursos de complementação, ele começou a trabalhar muito nessa época e a aprender bastante na prática, como relata: “nesse aspecto,

para mim, foi um período de muito aprendizado que eu toquei com grandes músicos. O curso era tocar com os músicos.” (ECV, 21’34”)

Em entrevista, Daniel relatou uma das experiências que ele julga extremamente rica em aprendizado prático, quando, em 1999, ele foi convidado pelo pianista Luiz Mello, que tocou com o seu pai na década de 50 e 60, para tocar em um restaurante de São Paulo chamado Walter Mancini, juntamente com Lito Robleto no baixo e Jorginho Saavedra na bateria. Daniel contou como foi a abordagem inicial de Luiz Mello sobre o assunto, o que já anunciava a chegada de muito aprendizado pela frente:

[...] ele falou assim: “Daniel, seguinte: você não pode levar nem uma partitura pra tocar, [...] você tem que tocar tudo de cor”. E eu falei: Luiz, eu não tenho repertório pra isso. Ele falou: “não tem problema, você vem, eu vou te passando as músicas, você aprende, você toca as que você sabe e eu vou te ensinando umas outras mas você não pode ler. Não tem partitura”. (ECV, 22’12”)

Além da aquisição do repertório, Daniel ressalta como importante na sua formação a experiência de tocar em um lugar onde o som deveria ser contido. Eles tocavam no centro do restaurante e ficavam cercados por mesas, então a dinâmica tinha que ser muito sutil e o repertório formado por músicas conhecidas e de bom gosto.

A escolha de tonalidades foi algo também muito trabalhado. Segundo Daniel, o líder do grupo pedia para ele aprender determinada música e escolher em qual tom gostaria de tocar. Isso fez com que ele começasse a observar que algumas músicas poderiam se tornar mais interessantes através da mudança da tonalidade.

Daniel avalia a atuação de Luiz Mello e a importância dessa experiência na sua formação:

[...] ele é um cara de muito bom gosto e tava com paciência de me ensinar. Então eu fiquei durante um ano, um ano e meio tocando quase todas as noites lá, e aprendendo repertório né. Foi muito importante pra mim no quesito de trabalhar percepção auditiva, a mudança do que os caras faziam na hora, eu tinha que pescar isso e fazer com que ficasse coerente. [...] Eu fui obrigado a fazer com que meu som ficasse mais agradável. Então o Mancini foi uma fase muito boa na minha vida. (ECV, 24’46”)

Nesse mesmo período, por volta de 1999, 2000, Daniel começou a tocar toda semana em uma casa chamada Avenida Club em São Paulo com uma banda de salsa, a *Heartbreakers*. Liderada por Guga Stroeter, a banda era composta também por Edu Ribeiro, Sizão Machado, um pianista cubano chamado Pepe Cisneros, e o saxofonista Felipe Lamoglia. Daniel ressalta o aprendizado adquirido com essa experiência:

Ao mesmo tempo em que eu estava tocando no Mancini umas coisas mais sutis, mais elegantes, eu estava tocando numa banda de salsa, o que foi muito bom também pra minha formação porque (até então) eu não fazia coisa de primeiro trompete, essas partes assim... Em um grupo pequeno como o Heartbreakers e tocando salsa, eu tinha aquela coisa da tessitura. Tinha que tocar umas coisas mais pesadas e também foi muito bacana no sentido de trabalhar a minha força, musculatura, [...] de tocar numa região um pouco mais aguda que exigia um pouco mais de resistência. Então foi bem legal. (ECV, 27'34")

A partir dessa vivência com a banda *Heartbreakers*, Daniel conta que surgiu a ideia de gravar¹¹ seu primeiro disco, em parceria com o Edu Ribeiro, que se chama Horizonte. O CD foi gravado em 2001 e contou com a participação de Sizão Machado no baixo, Vitor Alcantara no saxofone e o pianista Tiago Costa. Segundo Daniel, essa parceria foi muito interessante porque eles já tocavam em conjunto e aprenderam muita coisa juntos também.

O período entre 1997 e 2001, Daniel denominou como seu período de “residência”, em suas palavras:

Eu pude por em prática... Começar a testar as coisas que eu vinha estudando. E também foi o período que eu estudei menos. Comecei a estudar menos porque eu já tava tocando muita coisa, aí eu não tinha muito tempo [...] Estudava, mas eu não tinha o mesmo tempo que eu estudava no período de faculdade. O tempo com o instrumento né, porque eu já dava aula... (ECV, 31'04").

Ainda sobre esse período, Daniel se recorda de uma gravação, em 1998, com a banda Bissamblax liderada pelo baterista Magno Bissoli e que nessa ocasião

¹¹ Sobre as gravações que Daniel D'Alcanta participou no decorrer de sua carreira, até hoje, ver ANEXO A, página 61.

surgiu a ideia de formar a Soundscape, *big band* ativa ainda hoje. Nas palavras do entrevistado ao descrever o momento:

Nesse período da gravação, eu já fazia substituição na Mantiqueira, fazia substituição na Savana, eu era assim, meio que o sub da galera. E aí eu estava comentando com o Junior Galante que é um trompetista, assim, primeiro trompete da pesada aqui de São Paulo, e com o Maurício de Souza [...] que é o saxofonista, e eu falei: [...] eu sou sub de todo mundo, mas não tem uma banda que eu toque que eu seja o titular. Aí eles falaram assim: “por que a gente não monta uma *big band* pra tocar *jazz*?” E eu falei: legal pra caramba! E aí nessa que surgiu a Soundscape. Numa conversa lá na sessão de gravação com o Magno. (ECV, 41’47”)

Com essa formação, Daniel conta que tocou durante sete anos, todas as segundas feiras, numa casa da cidade chamada Blen Blen, localizada na Vila Madalena. Experiência que o entrevistado julgou fundamental na sua formação porque teve a oportunidade de tocar arranjos e composições do guitarrista Alexandre Mihanovich que, nas suas palavras, “é um dos maiores arranjadores do Brasil, compositor da pesada, além de tocar guitarra super bem [...]” (ECV, 43’05”).

O fato de tocarem todas as semanas ajudou bastante Daniel adquirir confiança e experiência em improvisação, já que nessa época ele era um dos principais solistas da banda e, segundo ele, fazia seis ou sete solos grandes por apresentação.

Daniel relata outras experiências com a Soudscape que acha que contribuíram em sua formação:

E tinha uma coisa na Soundscape, que é legal até hoje, que a gente não toca amplificado, a gente toca tudo sem microfone. Então isso ajudou também projeção de som, ajudou a resistência pra tocar durante uma hora e meia, não só no naipe, mas também solando. (ECV, 43’45”)

Segundo Daniel, esta época foi importante para a afirmação do seu nome no meio musical. Estar em exposição toda semana abriu caminhos para fortes contatos e a partir disso surgiram vários convites para tocar como solista em diversos festivais e para dar aula.

Atualmente, a Soundscape representa para Daniel, além de um meio de atuar como instrumentista, uma oportunidade de por em prática a produção e liderança de grupo, como explica:

Hoje em dia em trabalho muito mais na Soundscape, além de tocar, mas na produção das coisas, nas ideias de repertório, de quem toca, quem entra, quem sai da banda [...] Também me ajudou muito como líder. Como trabalhar na liderança de um grupo, não exatamente à frente, mas nos bastidores da coisa, assim, de idealização, essas coisas. (ECV, 45'00")

Paralelamente à Soundscape, Daniel conta que sempre trabalhou com grupos pequenos, quarteto ou quinteto, de música instrumental. Prática que ele afirma sempre ter feito muita questão, como uma norma de conduta própria de às vezes receber um cachê menor e dar preferência por tocar um som que lhe agradasse mais. O entrevistado ressalta a importância de fazer o que gosta e como ele passa essa ideia adiante:

Eu sempre tentei passar isso pros meus alunos que a gente procura fazer o que a gente gosta de fazer e que o dinheiro é consequência daquilo que você faz. Eu nunca priorizei o dinheiro, prefiro fazer as coisas com o som melhor, que eu pudesse tocar melhor, [...] pudesse aprender mais. (ECV, 46'04")

Daniel destacou algumas práticas mais recentes que foram enriquecedoras no seu processo formativo, como tocar com a Maria Schneider três vezes e com saxofonista americano Lee Kinitz que o levou a repensar estilos de improvisação e composição, como explica:

A gente tocou num festival chamado Chivas Jazz Festival aqui no Brasil e a gente ficou uma semana convivendo com ele. Foi realmente da pesada, com músicos americanos e brasileiros. Foi uma mistura e foi bem importante pra mim. Mudou a minha maneira de compor, mudou a minha maneira de pensar algumas coisas [...] foi bem interessante. (ECV, 47'05")

Aprender na prática tem sido algo recorrente na carreira de Daniel. Segundo relato em entrevista, ele afirma não se sentir pronto nunca o que o possibilita a ter experiências e reflexões que enriquecem a sua maneira de tocar e pensar.

Eu comecei a trabalhar bastante e muito cedo... Então você vai tocando, você vai dando as cabeçadas e vai pra frente [...] eu tinha essa postura de deixar as coisas entrarem na minha cabeça de forma natural, sem forçar a barra. Isso que você falou da formação contínua, eu espero que seja assim para o resto da minha vida. Que eu possa tocar, fazer o que eu faço, sempre com pessoas diferentes e aprendendo o que eu puder com essas pessoas. (ECV, 49'02")

Assim como ocorrido na sua formação, a iniciação profissional de Daniel foi bastante precoce, o que fez do seu percurso profissional uma continuidade do seu processo formativo.

Daniel afirma que o seu aprendizado contínuo vem também da observação das práticas de outros músicos. Em uma comparação positiva ele diz estar sempre pensando em coisas que podem ser estudadas, respeitando o seu tempo para aprender, mas buscando uma continuidade de crescimento. Essa abertura ao novo representa a curiosidade que permite uma postura facilitadora da aprendizagem.

Sua posição, como alguém que observa o outro em busca de aprendizado, mostra o quanto Daniel parece valorizar o conhecimento adquirido com alguém que compartilha experiências enriquecedoras, como foi o caso do pianista Luiz Mello e tantos outros músicos que fizeram parte do seu contexto de aprendizagem musical. Em sua prática docente, Daniel busca representar para seus alunos não só um professor, mas também uma referência.

5.3 Atuação docente

Daniel iniciou sua prática como professor de trompete popular ainda muito jovem. Aos 20, 22 anos já dava aula no conservatório de Tatuí – SP e na EMESP, que até então se chamava Universidade Livre de Música (ULM). O entrevistado relata que nessa época era tudo muito novo para ele e achava interessante a situação de, muitas vezes, dar aula para pessoas com idades próximas à sua. Isso o levava a ter uma relação de amizade com os alunos.

Atualmente Daniel D'Alcantara faz parte do corpo docente da Escola Municipal de Música, da escola estadual, EMESP, e da faculdade Souza Lima. Sendo que na EMM, por ser uma escola de perfil mais erudito, o curso é voltado para a parte técnica do instrumento, como dito em entrevista:

É uma escola que tem, mais ou menos, o perfil de música erudita. Eu tenho alunos mais jovens, mais iniciantes e eu trabalho a parte técnica. Lá tem um programinha que eu tento seguir porque [...] como eles são muito novos (os alunos), eu deixo a opção do cara escolher mais pra frente. Falo assim: vamos trabalhar técnica, sonoridade, articulação, todas essas coisas básicas, fundamentais e aí eles escolhem mais pra frente. Se você quiser estudar popular estuda comigo [...], ou você pode estudar com o professor Carlos Suplício que é [...] um cara específico do erudito. (ECV, 38'25")

Sobre a estruturação de suas aulas de trompete popular na EMESP, Daniel explica que nunca seguiu programas fixos de estudo. Segundo ele, a utilização dos conteúdos é adaptada de acordo com as necessidades pessoais de cada aluno, buscando sempre desenvolver a técnica necessária para que o estudante tenha as ferramentas para praticar a improvisação, as quais ele elenca:

Conhecer as escalas, os acordes, trabalhar reflexo, trabalhar [...] criatividade, exercícios dos padrões melódicos essas coisas todas. Aí a partir do momento que o cara está desenvolvido, sabendo o que é intervalo, sabendo o que é, assim, reconhecer pelo reflexo, pela agilidade mental eu começo a trabalhar coisa de estilo. Eu começo a fazer mais ou menos cronológico. Faço os alunos entenderem a história da improvisação. Principalmente o Louis Armstrong e aí vai... O período do *Swing*, *Bebop*... Tento trazer através de transcrição e de audição e aí junto com isso eles vão trabalhando o repertório. (ECV, 35'20")

Daniel relata que partir do momento em que sente que o aluno está mais preparado, passa a abordar conteúdos mais elaborados nas aulas, como conceitos de harmonia mais avançada, a improvisação de fato com auxílio de *playback* e trabalho de repertório, sempre respeitando as particularidades técnicas dos alunos.

Na faculdade Souza Lima, Daniel é responsável, além das aulas de trompete popular, pela *big band* e pelas práticas de conjunto de *Hard bop*¹² e de música instrumental brasileira.

Em suas aulas, Daniel conta que procura sempre tocar e improvisar junto com os alunos. Quando o grupo já tem instrumentos de sopro ele acompanha no piano e se não, toca trompete. Segundo ele, esta prática gera uma convivência positiva e

¹² Gênero musical influenciado pelo *Rhythm and blues*, gospel e blues.

leva os alunos a aprenderem da melhor maneira, que é observando. Daniel relata que é dessa forma que ele estuda hoje em dia, tocando com os alunos.

Quando questionado sobre a sua visão de si como professor e de suas aulas, Daniel respondeu da seguinte maneira:

Uma coisa que eu sempre falo com eles (alunos) é que eu não me sinto professor e nem quero ser tratado como tal. Na aula eu tento usar a minha experiência e fazer com que eles gostem de estudar. Porque eu falo assim: o único momento da nossa carreira que a gente toca realmente o que a gente quer é quando estamos estudando. [...] O estudo é o único momento em que está você e a música, só... (ECV, 52'56")

O entrevistado afirma que tem conseguido sucesso ao fazer com que seus alunos gostem de estudar. Daniel relata o seu empenho em despertar nos alunos a paixão pelo estudo, pela pesquisa e pela escuta, como explica: “é uma coisa que eu discuto muito na aula: o que escutar, como escutar... as referências... o que ler.” (ECV, 55'11”).

No modo como Daniel D’Alcantara construiu a sua narrativa, ficou perceptível a sua satisfação com o que faz como trompetista, já que tem uma história de vida e família na área de música, e como professor, como relatou na entrevista: “Eu tenho uma relação bastante amistosa com os meus alunos. Eu saio de casa satisfeito para dar aula. Eu gosto dos meus alunos, do convívio. Isso é bem bacana. É um aprendizado pra mim, com certeza.” (ECV, 55'21”).

Os relatos apontaram que as atividades docentes de Daniel não são centradas em métodos, mas em metodologias. O entrevistado parece ter um entendimento claro sobre a função e sequência de cada abordagem utilizada para resolver situações de ensino com ferramentas específicas para determinado assunto. Esse jeito como Daniel ensina provém de referências didáticas do seu percurso formativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa que teve como objetivo investigar o percurso formativo do músico e professor Daniel D'Alcantara, em uma abordagem (auto)biográfica, trouxe aspectos de sua formação como músico popular que evidenciaram que a formação se constrói na experiência. Foi possível verificar que os conhecimentos adquiridos no decorrer de um processo formativo resultam de redes de formação, tais como: família, escola, amigos, projetos de extensão e universidades. Nesse aspecto os indivíduos formam-se por intermédio das relações das pessoas com a música sob os aspectos de apropriação, transmissão, ensino e aprendizagem.

Uma vez que essa pesquisa tomou como abordagem a entrevista narrativa, foi possível perceber, no momento da entrevista, que as recordações que trazem referências possibilitam resignificar a própria experiência no ato de contar.

Durante todo o processo investigativo, o entrevistado lembrou aspectos de si que faz referência a uma pessoa aberta para novos aprendizados em todos os meios em que trabalhou e frequentou ao longo da vida. Além das oportunidades apreendidas no decorrer de sua formação, Daniel D'Alcantara enfatizou a necessidade de se refletir sobre as experiências adquiridas no percurso formativo.

O entendimento de sua formação contínua sintetiza o que Freire (1979) define como a raiz da educação. Nas palavras do autor, o homem que reflete sobre si mesmo e se coloca num determinado momento, numa certa realidade “é um ser na busca constante de ser mais”. Ao fazer narrativas de si, o sujeito pode descobrir-se “como um ser inacabado, que está em constante busca”. (FREIRE, 1979, p.14)

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que, embora apresentem contextos e metodologias de ensino e aprendizagem distintas, a dicotomia entre o popular e o erudito se dilui no decorrer do processo formativo. Isso significa dizer que embora haja programas e currículos específicos, é a pessoa que tem as rédeas de sua formação. Parafraseando Antônio Nóvoa quando afirma que “ninguém forma ninguém. Existe sim uma autoformação”, é possível dizer que o percurso formativo do trompetista popular Daniel D'Alcantara passa por este processo de autoformação.

Embora de forma exploratória, espero que essa pesquisa contribua para se pensar aspectos formativos de músicos, trompetistas, e professores de música que venham atuar profissionalmente nessa área.

Para futuras pesquisas, sugiro investigações da mesma natureza, mas de forma mais aprofundada, trazendo cruzamentos de histórias de vida de outros músicos profissionais reconhecidos socialmente com o objetivo de buscar pontos em comum que evidencie a formação no trompetista popular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINO, César Augusto Coelho. **A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete**. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

BAPTISTA, Paulo Cesar. **Metodologia de estudo para trompete**. Dissertação (Mestrado em Musicologia). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BARRETO, Almir Cortes. **Improvizando em música popular – Um estudo sobre o choro, o frevo e o baião e sua relação com a “música instrumental” brasileira**. Tese (Doutorado em Música) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELTRAMI, Clóvis Antônio. **Estudos dirigidos para grupos de trompetes: fundamentos técnicos e interpretativos**. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRANDÃO, Rubens Geraldi. **A nova concepção técnica do ensino do trompete**. Tese (Concurso para professor titular de trompete). Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.

CASCAPERA, Sergio. **O trompete: fundamentos básicos, intermediários e avançados**. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

CÔRTEZ, Almir. **O uso do “formato chorus” para fins de improvisação na prática atual do choro**. Anais do II simpósio brasileiro de pós-graduandos em música. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. Sociologia - problemas e práticas nº 9, p. 171-177, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIDMAN, Ana Luisa. **A prática da improvisação em ambientes híbridos multiculturais: propostas para a formação do músico**. Música em perspectiva v.4 n.1. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722006000200010&script=sci_arttext> Acesso em: 17/05/2014.

INSTITUTO CULTURAL CRAVO ALBIN. **Daniel D'Alcantara**. Dicionário Cravo Albin da Música Brasileira. Disponível em <<http://www.dicionariompb.com.br/daniel-dalcantara/>> Acesso em: 21/04/2014.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LOPES, Eduardo; GASPARD, Paulo. **Teoria e performance: A análise "tradicional" na improvisação jazzística**. Évora: Universidade de Évora, 2007.

NÓVOA, A. **Relação escola-sociedade: novas propostas para um velho problema**. São Paulo: Ed. UNESP, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-5551997000100012> Acesso em: 14/07/2014.

OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. **Articulações pedagógicas em música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos**. Claves n. 6, p. 70-83, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação, v. 34, n. 2, p. 147-156, Porto Alegre, 2011.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, André L. M. **Uma reflexão sobre etnomusicologia e educação musical: diálogos possíveis**. Revista Nupeart, volume 9, p. 52-64, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PORTELA, Girlene L. **Abordagens teórico-metodológicas - Pesquisa quantitativa ou qualitativa? Eis a questão**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS. Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004.

RAMIRES, Marisa. **A análise harmônica e suas questões recorrentes: o legado de Rameau**. IV Encontro de Pesquisa em Música da Universidade Estadual de Maringá (EPEM), Maringá, 2009.

RECÔVA, Simone Lacorte. **Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?** Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

_____. **Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório.** Revista da ABEM, n. 17, p. 29-38, 2007.

SANDRONI, Carlos. **“Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas.** Anais do IX Encontro Anual da ABEM, p. 19-26, 2000.

SANTIAGO, Patrícia Furst. **A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental.** Per Musi - Revista Acadêmica de Música, n. 13, p.52-62, Belo Horizonte, 2006.

SERAFIM, Leandro Libardi. **Ensino de trompete à distância: possibilidade para qualificação do ensino-aprendizagem em bandas escolares.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. **História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar.** Salto para o futuro, boletim 1, p. 3-14, 2007.

TORRES, Maria C. A. R. **Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRAVASSOS, Elisabeth. **Tradição oral e história.** Revista de História 157, p. 129-152, Departamento de História da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIEIRA, Henrique P. *et al.* **O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes.** XIII SEMEAD - Seminários em Administração, 2010.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B – CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
portador da carteira de identidade de nº _____, disponho-me voluntariamente a participar da pesquisa que está sendo desenvolvida pela estudante Raíza Silva de Andrade, do Programa de Graduação em Música da Universidade de Brasília, cujo objetivo é investigar o meu percurso formativo no trompete e minha experiência profissional como instrumentista e docente.

Autorizo a coleta de dados por meio de entrevista, bem como a publicação integral ou parcial dos resultados obtidos sem restrições de prazos e citações, desde a presente data e conforme os termos apresentados a seguir:

- A entrevista será feita por meio de correio eletrônico (e-mail) e chamada de vídeo gravada somente para fins didáticos e de pesquisa, não podendo ser publicadas para qualquer outro fim;
- A entrevista não acarretará ônus financeiro para mim;
- Eventualmente o meu nome poderá ser citado para a publicação dos resultados dessa pesquisa, sendo vedada a citação para qualquer outro fim;
- A qualquer momento, e por qualquer razão, posso desistir ou me retirar da pesquisa, sendo os dados (até então) produzidos destruídos ou a mim devolvidos;
- A qualquer momento posso tirar dúvidas referente à pesquisa, ao seu andamento e/ou resultados, por meio dos contatos da pesquisadora, no telefone (61) XXXX-XXXX ou pelo e-mail raiza.mus@gmail.com;
- Terei direito de revisar a entrevista antes de sua análise ou da publicação de resultados.

Nestes termos concordo em participar desta pesquisa.

São Paulo/SP ____ de _____ de 2014.

Assinatura

APÊNDICE B – CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu _____,
(estado civil _____ carteira de identidade de número _____), declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, realizadas por e-mail no período entre março e junho de 2014, transcritas e revisadas por mim, para **Raíza Silva de Andrade**, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

São Paulo/SP ____ de _____ de 2014.

Assinatura

ANEXOS

ANEXO A – GRAVAÇÕES

ANEXO B – CAPAS DOS MÉTODOS CITADOS NA ENTREVISTA

ANEXO A – GRAVAÇÕES

Ano	Artista	Álbum
1998	Edsel Gomez	Celebrating Chico Buarque
1998	Bissamblazz	Abracadabra
2000	Rogério Botter Maio	Aprendiz
2000	Bissamblazz	Caixa Preta
2001	Guga Stroeter	Salsa Samba Groove
2001	Sizão Machado	Quinto Elemento
2001	Vera Figueiredo	Vera Cruz Island
2001	Eduardo Gudín e Fátima Guedes	Luzes da Mesma Luz
2001	Daniel D'Alcantara e Edu Ribeiro	Horizonte
2002	Blue Seven	Plays Dexter Gordon
2002	Eugênia Melo e Castro	Paz
2002	Max de Castro	Orquestra Klaxton
2002	Pedro Mariano	Intuição
2002	Zéli Silva	Voando Baixo
2002	Soundscape Big Band	Maybe September
2003	Felipe Avila	Janela
2003	Jair Oliveira	3.1
2003	Trio Mocotó	Beleza! Beleza! Beleza!
2004	Eugênia Melo e Castro	Des Cons Tru Ção
2004	Sergio Santos	Sergio Santos
2005	Max de Castro	Max de Castro
2005	Alex Buck	Luz da Lua
2005	Pedro Mariano	Ao Vivo
2005	Thiago Espirito Santo	Thiago Espirito Santo
2006	Zéli Silva	Em Movimento
2006	Sandro Haick	Caminhando
2006	Edu Ribeiro	Já Tô Te Esperando
2006	Arismar do Espirito Santo	Foto de Satélite
2006	Léa Freire	Cartas Brasileiras
2007	Chico Pinheiro e Anthony Wilson	Nova
2007	Soundscape Big Band	Uncle Charles
2008	Ana Salvagni	Alma Cabocla
2008	Rosa Passos	Romance
2008	Sinequanon	Horizonte Artificial
2009	Fabio Torres	Pra Esquecer das Coisas Úteis
2009	Soundscape Big Band	Movimento Elefantes - DVD
2009	Bruno Migotto	In Set
2010	Lupa Santiago	Sexteto
2011	Marcos Paiva Sexteto	Meu Samba no Prato: Tributo a Edison Machado
2011	Soundscape Big Band	Cores Vol. 1
2012	Louise Woolley	Para os Que Foram e os Que Ficaram
2012	Débora Gurgel	Débora Gurgel
2012	Daniel Maudonnet Noneto	Pescador
2012	Arismar do Espirito Santo	Alegria nos Dedos
2013	Cuca Teixeira	Cuca Teixeira
2013	Soundscape Big Band	Paisagens Sonoras

ANEXO B – CAPAS DOS MÉTODOS CITADOS NA ENTREVISTA

